

El rol de los profesores en la integración curricular de los medios de comunicación

José Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva

Tradicionalmente el uso de los medios de comunicación en las aulas ha sido un hecho anecdótico en la cultura profesional de los docentes de nuestro país. Por ello, el autor justifica el protagonismo que a los profesores les confiere el nuevo marco curricular español para fomentar la integración didáctica de los medios desde una perspectiva crítica y creativa, especialmente del medio televisivo. En esta línea, se realizan propuestas concretas para la formación inicial y permanente con el medio televisión como estrategia para el acercamiento de los medios —y la televisión— a la educación.

1. La formación de profesores y la nueva cultura profesional

Cada vez con más insistencia se ofrece hoy como modelo de docente al profesor reflexivo y crítico con su práctica profesional (Villar, 1992); sin embargo, hemos de considerar que en la formación de los profesores han prevalecido y coexisten en la práctica otras concepciones y marcos teóricos (García Vera, 1994: 13 y ss.) que repercuten en la cualificación de los profesionales a la hora de desarrollar sus estrategias didácticas y de concebir el uso de la televisión dentro de la «Educación en los Medios» como un eje transversal del currículum, como un ámbito de conocimiento, o bien como una realidad tecnológica que sólo requiere un tratamiento puntual.

En el modelo conservador de formación docente, el profesor es contemplado como mero transmisor de contenidos académicos, cuya formación exige sólo una capacitación para dominar los conceptos que deberá enseñar a todos sus alumnos y alumnas por igual, al objeto de asegurar la conservación de la cultura tradicional. En este sentido, el uso de los medios en el aula, prácticamente, se reducía, como apunta Aparici (1994a: 85), a ser «transmisor-reproductor de modelos, normas y estereotipos semejantes a los que vienen realizando los libros escolares», en

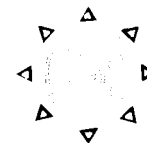
cuanto que el saber se ofrecía parcializado exclusivamente en unas áreas de conocimiento formalmente encasilladas, donde los medios no tenían consideración como ámbito de conocimiento.

***Es necesario que las
Administraciones
Educativas asuman
plenamente la
Educación para los
Medios creando
programas ins-
titucionales, dotando
de recursos a los
centros y poniendo en
marcha mecanismos de
sensibilización,
iniciación y
cualificación de los
docentes en el marco de
una cultura profesional.***

Con los avances tecnológicos de los años sesenta y setenta comienza a aparecer el llamado modelo tecnológico que otorga al profesor el rol de técnico especialista en técnicas y recursos para solucionar problemas, convirtiéndose en un mero ejecutor de programas con los que debe lograr unos objetivos que le vienen marcados, desde fuera de la realidad concreta del centro y el entorno donde se aplican los programas. En la formación del profesorado se prioriza el entrenamiento dirigido por expertos para poner en práctica acciones aplicables a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Por ello, los medios en esta vertiente tecnológica comienzan a aparecer con vigor, como instrumentos técnicos que «racionalizan» el proceso. Sin embargo, frente a una concepción amplia de la televisión dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», esta corriente se reduce a la faceta tecnológica que no es la única, ni siquiera la más trascendente (García Vera, 1994: 71 y ss.). Esta limitación tecnológica de los medios, a pesar de estar actualmente superada por otras tendencias, sigue afianzada en un amplio sector de la comunidad educativa, e incluso en muchos de los programas institucionales que se han puesto en marcha desde las administraciones edu-

cativas en los últimos años, centrados exclusivamente en las nuevas tecnologías como instrumentos y aparataje y no como ámbitos de conocimiento propios, donde impera un nuevo modelo de comunicación y en los que los instrumentos no son más que meros recursos.

Esta realidad no es exclusivamente nuestra ya que Tyner (1993a: 187) se refiere también a que «los cursos de medios para profesores tratan del manejo de los equipos y muy raramente abordan las estrategias para pensar de modo crítico acerca de los medios y las tecnologías». Campuzano (1992: 75), en este sentido, se



refiere al «sesgo tecnológico», en detrimento de otros enfoques posibles como el comunicativo. Porcher (1994: 207-228), en su recurrente texto *Télévision, culture, éducation*, apunta por ello que es necesario una formación de los docentes desde una óptica integral que recoja contenidos, prácticas y la concepción de los medios desde una visión cultural.

Al amparo de la Reforma del Sistema Educativo, y con un corpus teórico desarrollado en los años ochenta, ha comenzado a tomar fuerza el modelo que considera al profesor como un profesional autónomo y activo (Villar, 1994: 376 y ss.), con capacidad para diseñar estrategias didácticas, y de reflexionar e investigar a partir de su propia práctica en el aula; esto es, un profesional que actúa como mediador y facilitador de un aprendizaje participativo, cooperativo, acomodado a la diversidad del alumnado y al contexto social, constructivo y significativo. En este sentido, como indica San Martín (1986: 83 y ss.), el docente se convierte en una de las piezas clave en dar forma al currículum y por tanto, de la integración de la televisión de forma integral en las aulas, ya que será «a través del diseño curricular, como el profesor concretará operativamente el ordenamiento metodológico de su actuación didáctica» (pág. 88).

La formación inicial y permanente que se propone, desde esta óptica, va encaminada a la capacitación del profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para formar profesionales reflexivos, críticos e investigadores, capaces de evaluar, individualmente o en equipo, sus proyectos (Escudero, 1995: 406-408), con la intención de mejorar su práctica en el aula o hacer innovaciones en el ámbito de centro. En este nuevo contexto reflexivo, la televisión, en el eje de «Educación en Medios de Comunicación», encuentra plenamente su sentido, tanto en el marco global de formación, como las posibles estrategias didácticas que impliquen la integración plural de los medios en las aulas, desde una vertiente crítica, creativa e innovadora, partiendo de su consideración como eje transversal del currículum.

2. La nueva metodología didáctica con los medios en Educación Secundaria

Si el nuevo modelo curricular refleja en todas sus disciplinas y niveles el uso de los medios de comunicación, tanto desde un ámbito conceptual, como para el desarrollo de estrategias y actitudes, es sin duda por las virtualidades que la comunicación audiovisual ofrece a un proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende esencialmente objetivos cuya máxima aspiración es la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y creativos con su entorno, con plena conciencia de su actuación y con un consolidado sentido personal, social y moral.

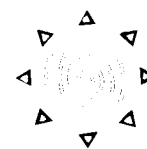
La televisión, no sólo presenta adecuadas estrategias para favorecer los objetivos estelares del nuevo Sistema Educativo, sino que al mismo tiempo ofrece propuestas metodológicas, al hilo de las últimas corrientes didácticas.

La significatividad de los aprendizajes, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los

***Frente al modelo
«conservador» de
formación del
profesorado como mero
transmisor de
contenidos académicos y
al modelo «tecnológico»
como experto en
solución de problemas y
ejecutor de programas
establecidos, se opone la
alternativa de un
profesional reflexivo e
investigador
desde su propia
práctica docente.***

recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... (MEC, 1993; Aguaded, 1994b: 147-149) encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico. Pero especialmente la televisión, en el contexto de la nueva metodología didáctica, ofrece al modelo curricular la posibilidad de poder acercar el proceso de aprendizaje al modelo investigativo. Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, el medio televisivo puede favorecer que los alumnos investiguen su realidad, aprendiendo en el propio proceso de descubrimiento. Las etapas de selección, construcción, mediación, representación y codificación (Masterman, 1993a) convierten a los alumnos en investigadores y protagonistas de su aprendizaje. La televisión, en sus vertientes de auxiliar didáctico, técnica de trabajo o ámbito de conocimiento autónomo, diversifican las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares, permitiendo cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias didácticas más genuinas, como la de planificación, motivación y evaluación.

La televisión, en un contexto integral de uso, en definitiva, presenta múltiples lazos de conexión con la nueva propuesta curricular, dadas las estrechas relaciones de la comunicación social con los nuevos principios pedagógicos. Hemos de coincidir con Len Masterman (1993a: 43) que la televisión, al igual que los otros medios, exigen «nuevas formas de trabajar», en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir».



3. Marco curricular y protagonismo de los docentes

La nueva configuración curricular supone un mayor protagonismo de los profesores de a la hora de planificar su actuación didáctica. Frente al modelo cerrado y uniforme hasta ahora imperante, en el que el profesor era exclusivamente un mero aplicador de contenidos ya establecidos, el nuevo marco permite la concreción, en el ámbito del centro y aula, de los objetivos generales, de los contenidos y ejes transversales del currículum, de las opciones metodológicas, de los criterios de valoración, así como de la secuenciación y temporalización de todo el proceso didáctico (García Vera, 1994: 47 y ss.).

El Diseño Curricular Prescriptivo, establecido en los Decretos de Mínimos para la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Adultos recoge —como ya hemos apuntado— considerables avances en cuanto a referencias a la comunicación respecto a las anteriores prescripciones. Se puede señalar, sin duda, que la televisión, en el contexto de los medios de comunicación social audiovisuales, es ya reconocida como un óptimo instrumento y recurso en la enseñanza de los diferentes niveles educativos y en las distintas áreas curriculares (desde Matemáticas y Ciencias Naturales, hasta Lengua y Literatura, Educación Plástica y Visual, Educación Física, Idiomas, etc.) (Gallego, 1997: 329). No obstante, este marco curricular general presenta como principal novedad, que no se agota en sí mismo, sino que requiere para su desarrollo, su concreción en el marco de los centros escolares y las aulas. Los Proyectos Educativos (PEC), los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) y las Programaciones de Aula (PA) son por ello los nuevos instrumentos que permiten desarrollar este diseño prescriptivo en la praxis didáctica (Escudero, 1995: 406 y ss.).

La introducción metodológica de la televisión en las aulas tiene que responder necesariamente a una adecuada planificación curricular (Méndez y Reyes, 1992: 105). Sólo en la medida en que los medios se inserten en un Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular pueden adquirir su óptimo significado didáctico (Aguaded, 1994a: 43-47). Grégoire (198: 2 y ss.), en su interesante texto *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, propone la inclusión de la televisión de una forma planificada por su conexión con los valores de los alumnos. En este sentido, la elaboración de estos proyectos por equipos docentes que, superando trabas administrativas y burocráticas, reflexionan conjuntamente y establecen pautas comunes de actuación, intervención y evaluación del proceso didáctico, se convierte en el eje crucial que da sentido a la utilización de la televisión, puesto que, desde esta óptica, es inexplicable un uso anecdótico de los nuevos lenguajes y su utilización responderá y atenderá siempre a una previa reflexión que justifique la presencia crítica y creativa de los nuevos lenguajes en la enseñanza.

Esta nueva propuesta curricular supone, sin duda, la superación de algunos de los escollos hasta ahora infranqueables para el uso sistemático de los medios de comunicación en las aulas: el encorsetamiento de los programas, la rígida organización escolar y la prácticamente nula autonomía de los profesores para configurar su actuación didáctica.

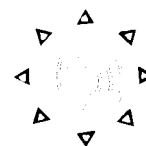
Sin embargo, es cierto que la puesta en marcha de un modelo autónomo de gestión curricular en el que los medios de comunicación desempeñen, por su tras-

cendencia social y por sus virtualidades didácticas, un rol estelar está condicionado también a otros muchos factores. En este sentido, la falta de concienciación sería de los profesores sobre la necesidad de fomentar en nuestros alumnos una verdadera educación audiovisual (March, 1994: 51) y la consiguiente escasa formación del profesorado en este ámbito didáctico son quizás los dos principales *handicaps* para la incorporación de los medios (Choat, Griffin y Hobart, 1985: 73 y ss.). Por ello, como apunta Gutiérrez (1995: 31), los educadores y enseñantes «no podemos seguir ignorando por más tiempo la importancia de la televisión, los nuevos medios y las nuevas tecnologías en el procesamiento de la información, porque nuestra pasividad nos estaría alineando —querámoslo o no— en la más negativa de las actitudes que un profesor puede tener ante los medios: la de una coexistencia inconsciente con ellos sin ni siquiera ser capaz de beneficiarse de sus posibles ventajas para la enseñanza». La presencia de profesores concienciados y preparados para asumir este importante reto es, a nuestro juicio, la clave de su uso didáctico; Gutiérrez (1995: 33) alude a «profesionales comprometidos», que sin ser pasivos ni hipercríticos y superando posturas defensivas e intransigentes, ponen en cuestión con sus alumnos la transparencia y neutralidad de los medios. Para ello conviene contar obviamente con instrumentos y recursos

metodológicos; sin embargo, éstos no son imprescindibles, en cuanto que no debe confundirse el carácter subsidiario del aparataje con la verdadera utilización didáctica de la comunicación, que más que medios materiales, requiere estrategias didácticas.

Por otro lado, y en consonancia con la ausencia de una política seria y coherente de perfeccionamiento de los profesores, hay que reseñar la ausencia de programas institucionales por parte de la Administración Educativa en la vertiente comunicativa de los medios (García Valcárcel, 1996: 202 y ss.).

***El estudio de los medios
en las aulas tiene que
responder a una
adecuada planificación
donde éstos se inserten
en el Proyecto Educativo
y en el Proyecto
Curricular de los centros:
de una presencia
anecdótica se pasará a
otra crítica y creativa
que justifiquen el
uso de estos nuevos
lenguajes.***



En definitiva, es justo reconocer que el nuevo contexto curricular —siempre y cuando la Administración Educativa ofrezca facilidades e incentivos para su puesta en marcha— es sin duda el marco idóneo para superar estos obstáculos que han dificultado e impedido hasta ahora la entrada de una verdadera educación audiovisual en los centros escolares. La sensibilización del profesorado ante la televisión y el perfeccionamiento para la utilización didáctica plural de la misma encuentran en el contexto de la «formación en los centros» el marco propicio para su desarrollo, contando con la cobertura del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular, como marcos legales de apoyo y al equipo de profesores, como plataforma conjunta de una actuación didáctica coherente e integral.

4. Propuestas para la formación inicial y permanente con el medio televisivo

La rapidez de los cambios tecnológicos aventaja la evolución de las ideas y proyectos. La formación de los profesores en el uso de los medios de comunicación exige, dentro del marco general de la Reforma del Sistema Educativo, profundos cambios en la forma de concebir el rol del profesor como profesional (Reia, 1997: 38). La formación inicial y permanente están necesariamente implicada en una profunda transformación, en consonancia con las nuevas necesidades educativas. El «Conseil de l'Éducation aux Médias» de Bélgica (1996: 109 y ss.) plantea, como pieza clave para la implantación de la educación para la televisión y los medios, «la sensibilización y formación de los actores y responsables educativos» en los lenguajes de la imagen, las tecnologías de los medios, los niveles de representación de la realidad, las tipologías de los documentos mediáticos, los públicos y sistemas de producción, así como en las técnicas didácticas específicas que permitan una enseñanza innovadora. Para ello propone una amplia red formativa que abarque todos los niveles del Sistema Educativo, en su doble vertiente de formación inicial y permanente (véase también el caso italiano en Operti, 1992: 109 y ss.).

John Pungente (1993: 202; recogidas también por Tyner, 1993a: 186), después de realizar una amplia y rigurosa investigación en Canadá, concluyó que siete son, en su opinión, los elementos cruciales para la implementación de la educación audiovisual en las escuelas:

- 1) El profesor tiene que querer enseñar acerca de los medios en clase.
- 2) La Administración Educativa debe apoyar los programas.
- 3) Las instituciones de formación del profesorado deben tener capacidad y tomar medidas políticas que permitan formar a los profesores que practican los conceptos de la alfabetización audiovisual.

4) Las autoridades educativas locales deben ofrecer oportunidades progresivas al profesorado en ejercicio.

5) Deberá de haber asesores de apoyo para los profesores y que establezcan redes de comunicación con éstos.

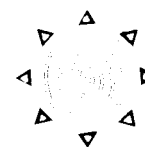
6) Profesores y alumnos deben disponer de recursos de educación audiovisual.

7) Deben crearse grupos de apoyo, preferiblemente dirigidos por los profesores, que organicen talleres y conferencias, difundan las noticias sobre educación audiovisual y desarrollen los currículos.

En nuestro contexto, en la formación inicial de los profesores de Educación Primaria en la Universidad, hasta la implantación de los nuevos planes de estudios, no se ha contemplado los medios como materia curricular. En la actualidad se cuenta ya con una asignatura troncal, más orientada a la vertiente tecnológica de la informática y los audiovisuales (Quintana y Tejeda, 1995: 311 y ss.; Cabero y otros, 1994: 357 y ss.), que hacia la visión comunicativa que hemos defendido en este trabajo; pero son viables también, en el nuevo modelo la inclusión de asignaturas optativas centradas en la dimensión comunicativa de los «mass-media» (Gallego, 1997: 331).

La formación en Educación Secundaria se ha limitado hasta ahora a la especialización científica en cada una de las ramas del saber, siendo el breve y denostado curso del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) (Martínez, 1995: 332) el que, en teoría, tenía que preparar a los futuros docentes en la adquisición de las estrategias didácticas necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se partía de la premisa que el simple conocimiento científico general de una rama del saber cualificaba para el ejercicio docente, considerando que las materias docentes responden exclusivamente a cuestiones de contenido de las ciencias que las respaldan, ignorando la necesaria interdisciplinariedad que ha de existir en estas etapas de aprendizaje y la existencia de ejes transversales que afectan por igual a todos los contenidos curriculares y por ello ignorando lo que Richards (1992: 90 y ss.) denomina como «competencia profesional» para «aprender a enseñar» (véase también Teixidó, 1996: 475).

Por ello, el nuevo modelo de Reforma Educativa exige necesariamente un cambio en la formación inicial de los profesores, tanto a escala general como en la «Educación en Medios de Comunicación». La cualificación didáctica de los futuros profesionales de la educación demanda un conocimiento de la ciencia didáctica, de las didácticas específicas y de los medios y recursos audiovisuales que son necesarios poner en marcha para un modelo de enseñanza comprensiva (Martínez, 1995: 333 y ss.). Las Universidades y la Administración educativa deberían por ello arbitrar planes de cualificación globales que repercutan realmente en atender al futuro colectivo docente del que depende en gran parte el éxito de la Reforma. Por otro lado, en cuanto a la formación permanente, es necesario superar las



viejos modelos formativos tan arraigados en la práctica de formación externa e individualizada (Boeckmann, 1992: 95 y ss.), ajena a las necesidades reales de los centros y potenciar «estrategias para la alfabetización audiovisual» (Tyner, 1993b: 186) que fomenten líneas de formación que, centradas en el proceso, repercutan el perfeccionamiento de los equipos de profesores, a través de la reflexión, el análisis de necesidades, los proyectos de investigación. Sublet (1986: 135 y ss.) —a quien remitimos— establece un amplio cuadro del recorrido de la formación que pasa por fases de sensibilización, profundización y afianzamiento.

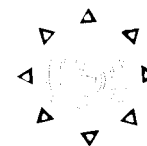
En este sentido, la televisión, en el contexto de la «Educación en Medios de Comunicación», requiere en primer lugar avanzar en la sensibilización de los profesores sobre este nuevo eje transversal de la enseñanza, concienciándoles del importante papel que juegan los medios en la sociedad contemporánea, en la vida de los chicos y chicas de hoy y sus potencialidades educativas. Pero la sensibilización inicial ha de ir acompañada con una verdadera cualificación que sólo se consigue, en la nueva línea de formación que demandan los profesores, a través de verdaderos proyectos de formación en centros, con la puesta en marcha de grupos de trabajo, de proyectos de investigación-acción por equipos docentes, por el funcionamiento de seminarios permanentes, grupos de trabajo...

Para ello es necesario que las Administraciones Educativas asuman plenamente la Educación para los Medios, creando programas institucionales que atienden a la comunicación como eje clave y no se centren en los diversos medios empleados (prensa, tecnologías, etc.) (García-Valcárcel, 1996: 202), que se doten a los centros de los suficientes recursos bibliográficos, audiovisuales e informáticos, que se faciliten los intercambios, que se potencien la publicación de materiales didácticos elaborados por los propios profesores a partir de sus experiencias de aula, etc. Como señala Hart (1992: 111 y ss.), es necesario combinar la formación de los profesionales con la dotación de óptimos recursos impresos y audiovisuales. Una Reforma Educativa que en su marco teórico asume el crucial papel de los medios en la sociedad actual y sus necesarias implicaciones en el ámbito educativo, pero que no pone en marcha mecanismos de sensibilización, iniciación y cualificación de los profesores en el nuevo marco de la cultura profesional, está necesariamente abocada al fracaso (Sublet, 1986: 135 y ss.). Por ello, sin duda, las actuaciones que en «Educación en Medios de Comunicación» se realicen en un futuro próximo van a ser un termómetro de la capacidad del nuevo Sistema de adecuarse a los nuevos tiempos, respondiendo a las necesidades que hoy demanda nuestra sociedad.

La «Educación en Medios de Comunicación» encuentra su sentido en la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos y creativos con su entorno, con plena conciencia de su actuación y con un consolidado sentido personal, social y moral.

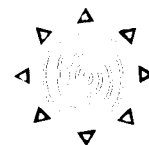
Referencias

- AGUADED, J.I. (1994a): «Los medios de comunicación en el Proyecto Curricular», en UNED (Ed.): *Medios de Comunicación y Educación*. Córdoba, Centro Asociado de la UNED; 37-54.
- AGUADED, J.I. (1994b): «Propuestas para incorporar los medios de comunicación en los centros educativos», en MARCH, J. C. (Coord.): *La Generación TV*. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 137-157.
- AGUADED, J.I. (Dir.) (1997a): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.
- AGUADED, J.I. (1997b): «La televisión en el nuevo diseño curricular español», en *Comunicar*, 8; 97-109.
- APARICI, R. (1994a): «La era de los medios de comunicación», en *Vela Mayor*, 4; 81-88.
- APARICI, R. (Comp.) (1994b): *Los medios audiovisuales en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, UNED, documento policopiado.
- AREAL, L. (1995): *Educação para os media no Ensino Secundário. Sugestões de actividades*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- AYUSTE, A. y OTROS (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BARTOLOMÉ, D. (1995): «Los medios de comunicación y su integración curricular», en SEVILLANO, M.L. (Coord.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid, Fundación Ramón Areces; 163-205.
- BAZALGETTE, C. (1989): *Primary Media Education. A Curriculum Statement*. London, British Film Institute. Versión española (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid, MEC/Morata.
- BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.) (1992): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute.
- BOECKMANN, K. (1992): «La formation continue des professeurs. Approches et expériences», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 95-99.
- BRYANT, J. & ANDERSON, D.R. (Eds.) (1983): *Watching TV, Understanding TV: Research on Children's Attention and Comprehension*. New York, Academic Press.
- CABERO, J. (1989b): «La formación del profesor en medios audiovisuales», en *El siglo que viene*, 4-5; 14-19.
- CABERO, J. y OTROS (1994): «La formación inicial de los profesores en medios audiovisuales», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación*. Sevilla, Alfar; 357-370.
- CAMPUZANO, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid, Akal.
- CAMPUZANO, A. (1996): «La integración de los medios en el currículum», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona, Praxis; 13-24.
- CHOAT, E.; GRIFFIN, H. & HOBART, D. (1985): *Teachers & Television*. London.
- CONSEIL DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (1996): *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias*. Belgique, Fondation Roi Baudouin.



-
- COROMINAS, A. (1994): *Comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona, Graó.
- CRAGGS, E. (1992): *Media Education in the Primary School*. London, Routledge.
- ESCUADERO, J.M. (1995): «La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y en el sistema escolar», en RODRÍGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (Coords.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy, Marfil; 397-412.
- FERIA, A. (1995): «Contenidos curriculares y medios de comunicación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 234; 12-16.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1995): «Visión de los profesores sobre el medio televisivo», en *Comunicar*, 5; 123-131.
- GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1997): *El profesorado y la televisión*. Granada, Universidad.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1996): «Las nuevas tecnologías en la formación del profesorado», en TEJEDOR, J. y G. VALCÁRCEL, A. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías de la educación*. Madrid, Narcea; 201-213.
- GARCÍA VERA, A.B. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid, Visor.
- GREENWAY, P. (1993): «¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre; 33-44.
- GRUPO COMUNICAR (1993/1999): *Comunicar. Revista de Educación en Medios de Comunicación*. Huelva, Grupo Comunicar.
- GUTIÉRREZ, A. (1995): «Comprometer al profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía*, 241; 31-33.
- HART, A. (1992): «Avec quoi enseigner l'éducation aux médias», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 111-118.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- MARGALEF, J.M. (1994): *Guía para el uso de los medios de comunicación*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MARTÍNEZ, F. (1995): «Formación permanente del profesorado en nuevas tecnologías», en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla, MCEP; 321-338.
- MEC (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MEC (1989b): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MÉNDEZ, A.M. y REYES, M. (1992): «Télévision contre professeurs. De l'hostilité à la créativité», en BAZALGETTE, C., BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 100-106.
- MÉNDEZ, J.M.; MONESCILLO, M. y AGUADED, J.I. (1996): «Orientación educativa par el consumo racional de televisión», en *Comunicar*, 7; 54-59.
-

-
- OLIVARI, J.L. (1996): *Currículum y televisión*. Chile, CENECA/Mineduc.
- OPERTI, L. (1992): «Enseignement de l'image. Formation continue des maîtres du Primaire», en BAZALGETTE, C., BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 107-110.
- PORCHER, L. (1994): *Télévision, culture, éducation*. Paris, Armand Colin.
- PUNGENTE, J. (1989): «The Second Spring: Media Education in Canada's Secondary Schools», en *Education Media International*, diciembre.
- QUINTANA, J. y TEJEDA, J. (1995): «Nuevas tecnologías de la información y la co-municación y formación inicial del profesorado», en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla, MCEP; 301-320.
- REIA, V. (1997): «Contributos para uma Pedagogia da Comunicação», en VARELA, C. et AL.: *Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional; 31-44.
- RICHARDS, C. (1992): «Acquérir une compétence professionnelle. L'étude des médias dans la formation initiale des enseignements», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 90-94.
- SAN MARTÍN, A. (1986): *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor*. Valencia, Nau Llibres.
- SAN MARTÍN, A. (1994): «Entre la reclusión obligatoria y la audiencia cautiva: ¡To-do por la cultura!», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes*. Valencia, RTVV; 275-283.
- SHEPHERD, R. (1993): «Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre; 135-151.
- SINGER, J. & SINGER, D. (1984): «Intervention Strategies for Children's Television», en MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television*. Nebraska, The Boys Town Center.
- SUBLET, F. et AL. (1986): *Quand la télévision entre à l'école*. Poitiers, CNDP.
- TEIXIDÓ, M. (1996): «Mass media y educación», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona, Praxis; 457-480.
- TYNER, C. (1993a): «Conceptos clave de la alfabetización audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre; 29-32.
- TYNER, C. (1993b): «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en APA-RICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre; 171-197.
- VILLAR, L.M. (Dir.) (1992): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla, GID de la Universidad de Sevilla y FORCE de la Universidad de Granada.
- VILLAR, L.M. (Dir.) (1994): «La formación del profesorado en nuevas tecnologías», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación*. Sevilla, Alfar; 370-396.
-



VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.) (1997): *Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Sevilla, Universidad, Grupo de Investigación Didáctica.

José Ignacio Aguaded Gómez es profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y director del Grupo Comunicar. Correo electrónico: aguaded@uhu.es

